

Forrás: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/11/szabo-l-david-sykora-hernady-katalin-hogyan-velekedtek-az-altalanos-iskolasok-a-tortenelemoktatasrol-20-evvel-ezelott-15-03-08/>

Szabó L. Dávid – Sýkora Hernády Katalin

Hogyan vélekedtek az általános iskolások a történelemoktatásról 20 évvel ezelőtt?

Napjainkban már a fiatalok igényei is mások, mint 50 évvel ezelőtt volt, és ezzel az ütemes változással a pedagógiának is lépést kell tartania. Az utóbbi évtizedek hazai és nemzetközi pedagógiai vizsgálatai egyértelműen rámutattak arra, hogy a magyar iskolarendszer nem kellően eredményes, ennek okán a hagyományos oktatás tartalmát és módszereit különféle kritikák érték. Jelen tanulmányunkban arra keressük a választ, mint problémafelvetést, hogy milyen véleményeket, illetve emlékeket őriznek a történelemórákról azok a felnőttek, akik 20 évvel ezelőtt voltak általános iskolások. A vizsgálódás során kitérünk a tanulók érzéseire és visszajelzéseire, valamint a tanítási órákon használt munkamódszerekre, továbbá a tanítási órákat támogató segédeszközök használatára is. A felmérésben 20 magyarországi felnőtt vett részt az ország minden tájáról. A 20 felnőtt közül 6 volt férfi és 14 volt nő.

Szakirodalmi áttekintés

Egy előző kutatásunkban arra keressük a választ,¹ hogy milyen véleményeket, illetve emlékeket őriznek a történelemórákról a jelenleg általános iskolás tanulók. Meggyőződésünk, hogy ha a tanulók aktív részesei egy alkotó folyamatnak, illetve az iskolai tanulási és tanítási folyamatnak, akkor kellemes emlékekkel távoznak majd az iskolából, és ha nem is lesznek történészek, de biztosan szeretni fogják a történelmet, mivel jó emlékek fűzik ahhoz.

Miért is fontos annyira, hogy milyen módszereket és munkaformákat alkalmazunk a tanítási órákon? Napjainkban már a fiatalok igényei is mások, mint 50 évvel ezelőtt volt, és ezzel az ütemes változással a pedagógiának is lépést kell tartania. A dialógikus elmélet szerint a tanulás a kölcsönösen, közösen készített vagy módosított tartalmak által valósul meg, és ebben nem csupán a részvételen vagy az elsajátításon van a hangsúly, de még csak az egyénen vagy közösségen sem, hanem azon a folyamaton, amelyben a folyamat résztvevői egymással együttműködve közös tudást alkotnak.²

Erre a megváltozott tanulási környezetre hívja fel a figyelmet Tóth és Horváth is, hiszen szerintük: „a didaktikának olyan kérdésekre kell általános választ adnia, mint például hálózatalapú tanulás (konnektivizmus), virtuális tanulási környezetek, online és offline tanulás, mobil tanulás, a tartalommegosztás, atipikus tanulás, kollaboratív és kooperatív tanulás, valamint az egyénre szabott tanulás stb. Miközben egyre érdekesebb kapcsolatot alkotnak egymással a formális, nemformális és informális tanulási formák.”³

A következőkben meghatározzuk a kooperatív tanulás fogalmát. *Dillenbourg* szerint⁴ a kooperatív munka során a tanulás az egyén szintjén valósul meg. Ekkor a tanulók a tananyagot önállóan dolgozzák fel, majd a tanulás eredményét egyenként mutatják be. A csoportmunka során a csoporttagok megosztják egymás között a feladatokat, amelyek jól elkülöníthető részfolyamatok köré szerveződnek. A munkamegosztás során a szerepek előre definiáltak és nem változnak.

Spencer Kagan szerint a kooperatív tanulásnak négy fontos alapelve van: párhuzamos interakciók, építő egymásrautaltság, egyéni felelősség és egyenlő arányú részvétel. Lényeges, hogy mind a négy alapelv egyszerre érvényesüljön, mert ha valamelyik kimarad, vagy megsérül, már nem beszélhetünk kooperatív tanulásról.⁵

Tóth és Horváth⁶ szerint a kooperatív tanulás nem más, mint együttműködés a közös cél érdekében. Ez egy összehangolt tevékenység, amely során kölcsönös a hatás pszichikai, szociális és intellektuális készségek fejlődésében egyaránt. Kutatásunkban fontos szerepet szentelünk a munkaforma kérdésének is. *Kožuchová* szerint a munkaforma „a tananyag tartalmának megvalósítására alkalmas valamennyi feltétel szervezési elrendezése megfelelő oktatási módszerek és eszközök alkalmazásával”.⁷ *M. Nádas* szerint⁸ a szervezési mód vagy munkaforma egy olyan társas viszony, amelyben mind a tanulók, mind pedig a pedagógusok részt vesznek az éppen aktuális tanítási és tanulási folyamatban.

A munkaformákat több szempont szerint is kategorizálhatjuk. Ezt tehetjük a tanár és a tanulók közötti kommunikáció típusától függően (frontális munka, csoportmunka, páros munka, egyéni munka és projekttanulás), vagy a környezet típusa szerint is (iskolán belüli, iskolán kívüli tanítás, tanulás).⁹

A fent említett ütemes változáshoz a pedagógia felzárkózásának szükségességét Józsa és Székely is kifejtette már. Szerinte „az utóbbi évtizedek hazai és nemzetközi pedagógiai vizsgálatai egyértelműen rámutattak, hogy a magyar iskolarendszer nem kellően eredményes. Megfogalmazódik a kritika a hagyományos oktatás tartalma, módszerei iránt. A tanulók jelentős hányadának készségei nem érik el a megkívánt fejlettségi szintet. Motiválatlanok, az iskolai tanulást unalmas és terhes dolognak érzik. Úgy tűnik, a hagyományos pedagógia módszerek nem elegendőek a sikerhez. A pályán több évtizedet eltöltött kollégáktól gyakran lehet hallani, hogy sokszor még azok a módszerek sem működnek, melyek évekkel ezelőtt hatékonynak bizonyultak. Sokukban megfogalmazódik az igény: mit és hogyan lehetne tenni, fejleszteni az oktatás módszerein, hatékonyságán?”¹⁰

Egy nemrég megjelent tanulmány¹¹ egy olyan kutatás eredményeit rögzítette, mely a kooperatív tanulásszervezés gyakorlatba ültetésének folyamatát helyezte a fókuszba. A kutatás három időpontban valósult meg különböző számú kérdőívek vizsgálatával (2013-ban 84, 2015-ben 36, míg 2017-ben 78 fő válaszait rögzítették kérdőíven). A kutatásukban vizsgált kooperatív foglalkozások/tanórák változatos helyszíneken és intézménytípusokban kerültek kipróbálásra, és az intézménytípusokat vizsgálva azt tapasztalták, hogy felölelik a magyar köznevelés intézményrendszerének majd teljes spektrumát. Ez azt bizonyítja, hogy a kooperatív tanulásszervezés megjelenhet minden intézménytípusban és korcsoportban, valamint minden tantárgy esetében is.

A kutatásban résztvevő pedagógusok sokféle foglalkozás- és óratervet készítettek és a tervek kipróbálásának sikerességét egy hétfokú skálán értékelték. A 2015-ben és 2017-ben kitöltött

kérdőívek alapján a pedagógusok 15%-a értékelte a kooperatív tanulásszervezéssel megvalósult óráját 7-esnek, 46%-a 6-osnak és 25%-a 5-ösnek. Csupán a pedagógusok 14%-a értékelte óráját 2-essel, 3-assal vagy 4-essel. Olyan pedagógus nem volt, aki 1-essel értékelte volna óráját.¹²

David Johnson és Frank Johnson szerint¹³ a kooperatív tanulás teljes koncepciója a csoportos tevékenységeken keresztül történő tanuláson alapul, ahol a tanulók egy csoportjának sikere az együttműködő társaik sikerétől függ. Azonban a bennük rejlő lehetőségek teljes kiaknázásához a kooperatív tanuláshoz öt összetevőt kell magában foglalnia, nevezetesen a pozitív kölcsönös függést, az egyéni elszámoltathatóságot, az ösztönző interakciót, az interperszonális készségeket és a csoportos feldolgozást.

A kooperatív tanulás lehetővé teszi a tanárok számára, hogy mind a kognitív, mind pedig a szociális készségekre összpontosítsanak a tanulók tanulási tapasztalataiban. A kooperatív tanulás lehetővé teszi a diákok számára, hogy megtapasztalják az együttműködés előnyeit, és interperszonális és kiscsoportos készségeket tanítanak nekik. Az együttműködés képességét a 21. században a tanulók elengedhetetlen kompetenciájaként emelték ki.¹⁴

Csepeli, Szathmáry és Murányi¹⁵ a kooperációs tanulási kísérlettel foglalkozott iskolai osztályteremben. Tanulmányukban két kísérlet eredményeit mutatták be. Az első kísérlet 2017-ben valósult meg a nyolcadik osztályos diákok körében, ott azonban a széttartó ambíciók miatt a csoportkohézió nem bizonyult elég erősnek, ami nem kedvezett a kooperatív tanulási módszer elfogadásának, valamint a biológia-tankönyv merev szerkezete és leíró jellege sem kedvezett a kooperatív tanulási módszer lényegéhez tartozó dialogikus kommunikáció kibontakozását.

A második kísérlet 2018-ban valósult meg és a csoport tagjai körében egyöntetű volt az a nézet, miszerint a csoportban végzett munka könnyebben ment, *„különösen azért, mert a tananyagból könnyebben kivehető és memorizálható volt a lényegét jelentő rész. A résztvevők kiemelték, hogy a kooperáció erősítette a barátságot, és lehetőség nyílt egymás segítésére, a feladat megbeszélésére és az ötletek kidolgozására. A diákok hangsúlyozták, hogy a 2-3 fős csoportokban könnyebb a tanulás, mivel kisebb a hibázási lehetőség, és nemcsak segíteni tud az elmagyarázásban a másik, de át is tudják olvasni egymás részfeladatait, és ki tudják egészíteni, amennyiben ez szükségesnek bizonyul.”*¹⁶

A tanár szerepe, illetve a tanár-diák viszony a kooperatív munkák során megváltozik. A tanár szerepe a mindent tudó ismeretforrásból átalakul a tanácsadó szerepkörre. A két vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a kooperáció pozitív szociálpszichológiai hatásai az osztályteremben akkor várhatók, ha a tanulók életkoruknál fogva még nyitottak a kooperációra, s nincsenek olyan helyzetben (mint a nyolcadikosok), hogy az individuális megoldásokat preferálják.¹⁷

A kooperatív tanulás kipróbálására, illetve bevezetésére egy-egy téma kapcsán több kísérlet is megvalósult. 2012-ben egy projekt valósult meg, mely a holokauszt témájához kapcsolódó fejlesztő program kismintás kipróbálásán alapult egy szakközépiskola 11. osztályos tanulói körében.¹⁸ A zsidó emberekkel és a holokauszttal kapcsolatos attitűdjeik formálását tűzte ki a projekt fő célként.

A projekt 13 alkalma alatt a tanulók készítettek plakátot, beszélgettek egy érintettel és otthoni anyaggyűjtést is végeztek. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy szignifikánsan javult a kisebbségek elfogadottsága, a leglátványosabb változás a zsidó kisebbség elfogadottságát érinti, 42 %-ról 16 %-ra csökkent azoknak a tanulóknak az aránya, akik csak személyes kontaktust nem igénylő szociális viszonyt tudnának elképzelni (haza polgára, látogatója). Fejlődés következett be a tanulók szociális érdekérvényesítő képességei esetében is, a tanulók átgondoltabb, altruista viselkedésről számoltak be, mely befolyásolja demokratikus gondolkodásukat is.

Végezetül fontos megemlítenünk a *„frontális tanulás vagy kooperatív tanulásszervezés”* kérdését is. Arató arra hívja fel figyelmünket, hogy *„nagyon gyakran a frontális és kooperatív tanulásszervezés összehasonlítását gyakran azok ellentétes viszonyaként értelmezik. Mintha a kettő kizárná egymást. A kooperatív tanulásszervezés (...) is tartalmaz frontális elemeket (...) vagyis a különbség nem ott található, hogy valamely tanulásszervezési eljárás frontális vagy kooperatív szerveződésű, hanem a szemléletben ragadható meg.”*¹⁹

Arató olyan mítoszokat és félreértéseket vett sorra, amellyel az elmúlt húsz év során a gyakorlatban találkozott a kooperatív tanulásszervezéssel ismerkedő pedagógusok részéről (pl. hiába alakítok mikro-csoportokat, ugyanazok dolgoznak, mint frontális osztálymunkában; hátráltatja a jó tanulókat; nem fér bele a negyvenöt percbé).²⁰

Végül Arató felhívja a figyelmünket, hogy *„a kooperatív struktúrák kialakítása inkább kiinduló feltétele a hatékony, eredményes és méltányos tanulásnak. ugyanis a tanulás szervezőinek szükséges megismerniük a tanulásban résztvevők különböző kompetenciáit, s olyan folyamatokat tervezniük, amelyekben ezek a kompetencia-elemek fejlődhetnek, a mikro-csoportos szerkezetben tanulók mikro-közösségekké érhetnek, s az egész osztály együtt tanuló közösséggé válhat.”*²¹

A kooperatív módszer lényegéhez természetesen hozzátartoznak a csoporton belüli szerepek, amelyek biztosítják, hogy nem egy tanuló dolgozik egy adott csoporton belül. Falus és Szűcs arra világít rá, hogy egy kooperatív tevékenység alkalmával különféle konstrukciók jönnek létre a csoport minden tagjában individuálisan, és a kooperatív tevékenységek a megbeszélések, az egyeztetések, a viták, és a munkamegosztások során valósulnak meg, melynek végén a közös „termék” létrejöttének konstrukciós jellege megkérdőjelezhetetlen.²²

Az itt sorra vett eredmények mind a kooperatív tanulás létjogosultságát támasztják alá, melynek kiemelkedő szerepe van, illetve kellene lennie napjainkban, a XXI. században. Kutatásunk egyik célja megnézni, hogy milyen munkaformák segítségével tanultak a 20 évvel ezelőtti általános iskolai történelemórákon. A kooperatív tanulás mellett szót kell ejtenünk a frontális munkáról is. A frontális munka során *„a tanulók együtt haladnak, azonos ütemben folyik a munka, például az új ismeretek, fogalmak feldolgozásakor, alkalmazásakor, rendszerezésekor, rögzítésekor és az értékelés folyamán. Ennek a formának az alapelve a tanítási óra.”*²³

A kooperatív módszereket igazoló előnyök mellett léteznek olyan kutatások is, amelyek az ellenkezőjét állapítják meg. Óhidy a zsúfolt tanterveket, az erőltetett tempót és az időigényességet emeli ki, ami miatt a cselekedtető módszerek ritkán kerülnek alkalmazásra.²⁴ Taqi és Al Nouh szerint a kooperatív munka hátrányai között említhető, hogy egyes tanulók dicséretet kapnak azért, mert nagyon kevés munkát végeznek, míg mások a munka nagy

részét végzik el. Kiemelik, hogy a zaj az egyik kiemelkedő hátrány, amely sok tanárt elriaszt a csoportmunkától.²⁵

Láthatjuk, hogy a cselekedtető módszereknek is megvannak az előnyei és hátrányai is, melyeket a pedagógusoknak mérlegelniük kell, mikor azt az oktatási folyamatba be szeretnék építeni. A mindenkor pedagógus feladata az, hogy olyan módszereket és didaktikai elemeket válasszon az órai folyamán, amelyek fejlesztik a történelmi műveltségen belül a szociális és társas kompetencia elemeit. Ezek az elemek Kaposi szerint a nyitottság, az empátia, a társas együttműködés, a kreativitás, a reflektív attitűd, a társadalmi érzékenység, a felelősségérzet, a pozitív gondolkodás és az etikai érzék.²⁶

A frontális munka Falus és Szűcs (2022) értelmezése szerint egy olyan szervezési mód, melynek során az együtt tanuló és tanított gyermekek tanulási tevékenysége egymástól elválaszthatatlanul, párhuzamos, egy időben és sok esetben azonos ütemben folyik egy adott oktatási cél elérése érdekében.²⁷

A frontális munkaformának a többi munkaformához hasonlóan is megvannak az előnyei és hátrányai. Az előnyök között említhetjük, hogy a tanár egyszerre tudja irányítani az egész tanulócsoport tevékenységét annak ellenére, hogy a tanulási folyamat minden tanuló esetében többnyire egyéni. A feladatkiosztást illetően megállapíthatjuk, hogy az egész osztály számára azonos, és ezen forma pozitívumai közé tartozik a szisztematikusság, a viszonylag egyszerű ellenőrzés, valamint a tanulói teljesítmény értékelése. A frontális munka hátrányai közé sorolható, hogy a tanítás általában a tanulók egy részének inaktivitásához vezet, és nem támogatja az egyéni gondolkodást sem. A kommunikáció a tanuló-tanár vagy tanár-tanuló szinten valósul meg.²⁸

Mivel a tanulmányunk kutatási részének részét képezik a segédeszközök használatának kutatásai is a történelemórakon, ezért fontosnak tartjuk a fogalom tisztázását. Jelen kutatásunkban segédeszköznek tekintünk minden olyan eszközt, tárgyat, amelyet a pedagógus az adott tanórán használ. Ezen értelmezésünk szerint ide tartoznak a taneszközök és információhordozók is. Ide tartoznak tehát a Wilbur Schramm általi csoportosításba tartozó taneszközök négy nemzedéke (első nemzedék: kéziratok; második nemzedék: tankönyvek, fényképek, atlaszok; harmadik nemzedék: írásvetítő, rádió; negyedik nemzedék: oktatórendszerek és a tanulás irányítására is képes gépek).²⁹

A történelemóra kapcsán megkerülhetetlen fogalom a forrás és a forráselemzés mint a történelemtanítás specifikus módszere. Tisztázandó, hogy mit értünk történelmi forrás alatt. Fazekas szerint *„a történelmi forrás értékét nemcsak a papírra vetett szövegek tartalmi vonatkozásai hordozhatják, hanem forrás lehet tulajdonképpen bármi, ami a múltból ránk maradt. Forrás lehet egy használati, dísz- illetve bármilyen tárgy, épület, gyár, vagy akár földrajzi helyszín, függetlenül attól, hogy azt a természet vagy az emberi alkotás hozta létre”*.³⁰ Jelen tanulmányunkban forrásként értelmezzük minden olyan tárgyat, amely nem sorolható a segédeszközök csoportjába (mint például a tankönyv, atlasz vagy munkafüzet), és a pedagógus az órán használta, alkalmazta, vagy bemutatta.

A problémafelvetés megfogalmazása

Jelen tanulmány célja megvizsgálni a 20 évvel ezelőtti általános iskolás történelemórákat tanulói szemszögből. Jelen felmérés kitér a tanulók érzéseire és visszajelzéseire, valamint a tanítási órákon használt munkamódszerekre, továbbá a tanítási órákat támogató segédeszközök használatára is. Fontos megemlítenünk, hogy vizsgálatunk során a történelemórák szubjektív megítélését kívánjuk feltárni a tanulók szemszögből, melyhez három kérdést foglalmaztunk meg.

- (1) Mely módszer dominált a 20 évvel ezelőtti általános iskolás történelemórákon?
- (2) Milyen érzelmekkel gondolnak a történelemórákra azok a tanulók, akik az órákon többnyire a frontális munkamódszerrel találkoztak?
- (3) Van-e különbség a történelemórák érzelmi megítélését illetően a fiúk és a lányok tekintetében?

A felmérésben 20 magyarországi felnőtt vett részt az ország minden tájáról. A felmérés folyamán arra figyeltünk, hogy ne kérdezzünk két vagy több olyan felnőttet, akik ugyanabba az osztályba jártak, mert feltételeztük, hogy ők nagyjából ugyanazokat a válaszokat adnák. A 20 felnőtt közül 6 volt férfi és 14 volt nő. A válaszadók adatait a 1. táblázatban közöljük.

1. táblázat: A felmérésben résztvevő alanyok adatai

	25-27		28-30		31-32		33-35		Összesen
	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok	
Főváros	1			1		1	2	2	7
Nagyváros					1	2		5	8
Kisváros/falu	1		1	1				2	5
Összesen	2	0	1	2	1	3	2	9	20
	Fiúk								6
	Lányok								14

A módszer ismertetése

A felméréshez az egyéni interjú módszerét választottuk. Az egyéni interjúk során mind a húsz felnőttnek ugyanazokat a kérdéseket tettük fel, és a válaszait leírtuk. A minta nem reprezentatív. A minták kiválasztásánál az egyszerűen elérhető alanyok módszerét választottuk. Primer felmérést folytattunk, hiszen első kézből származó információgyűjtés és elemzés történt egy konkrét céllal. Célunk az egyéni interjúkkal egy kutatás kiinduló felvetésének feltárása, megértése és megismerése volt. Ez a módszer nyújtott lehetőséget ahhoz, hogy megvizsgáljuk a problémát az emberi viselkedést befolyásoló attitűdök mélyebb megértéséhez, valamint a vélemények és attitűdök összegyűjtésére és elemzésére. Mivel vizsgálatunk során szubjektív megítéléseket tárunk fel egy tág időszakban (felső tagozat), ami a tanulók személyiségfejlődésében és visszaemlékezésében is sok változáson keresztül

ment, ezért le kell szögeznünk, hogy a megkérdezettek itt egy átfogó képet nyújtanak számunkra, mely tovább erősíti a szubjektív megítélés jelenlétét a vizsgálatunkban.

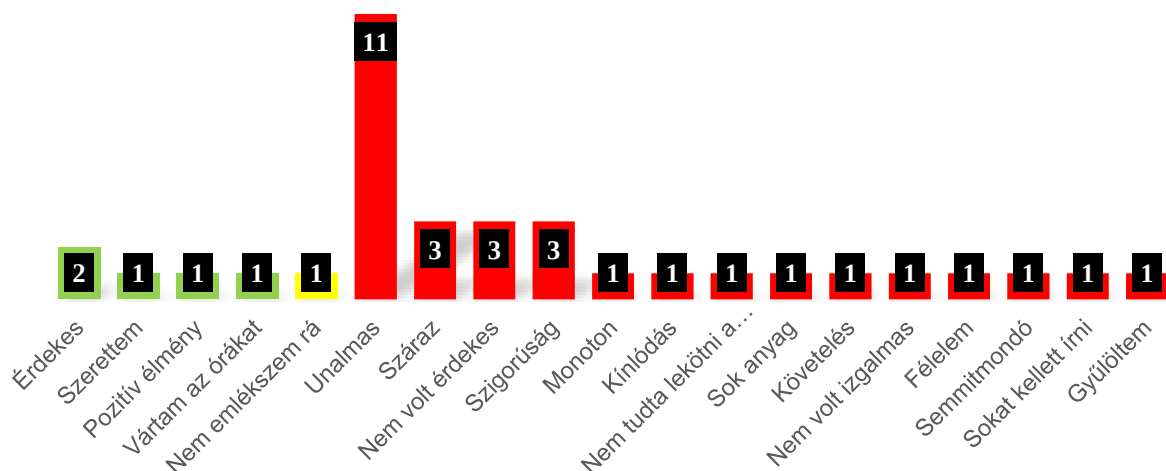
A felmérés eredményeinek bemutatása

A felmérés előtt megfogalmazott kérdések segítségével azt szeretnénk volna megtudni, hogy mely módszer dominált a 20 évvel ezelőtti általános iskolás történelemórákon, illetve, hogy milyen érzelmekkel távoztak a történelemóráról azon személyek, akik csak a frontális munkamódszerrel találkoztak – amennyiben vannak ilyen személyek, továbbá, hogy van-e különbség a történelemórák érzelmi megítélését illetően a fiúk és lányok tekintetében. Ehhez a felméréshez húsz olyan felnőttel készítettünk egyéni interjút, akik az általános iskolás tanulmányaikat 2000 és 2010 között végezték. Az interjú a következő kérdéseket tartalmazta:

1. Hogyan gondolsz az általános iskolai történelemóráidra? Melyek azok az érzések, amelyek először megjelennek, amikor eszedbe jutnak azok az órák?
2. Mit gondolsz, mi lehet az oka annak, hogy így vélekedsz erről?
3. Milyen gyakran dolgoztatok csoportban és/vagy párban? Voltak-e projektmunkák?
4. Milyen segédeszközöket használtatok a történelemórákon?
5. Milyen rendszerességgel találkoztatok különféle történelmi forrásokkal az órákon?

Az interjú első kérdésének a segítségével azt szeretnénk volna megtudni, hogy melyek azok az érzések, amelyek először a felnőttek eszébe jutnak, ha visszagondolnak a történelemóráikra. Az 1. ábrán láthatjuk a felnőttek által megadott jelzőket. Egy felnőtt több jelzővel is leírhatta érzelmeit, ebben az esetben az összes jelző külön-külön is említésre került. A 20 megkérdezett összesen 36 jelzőt használt. A pozitív jelzőket zöld, a semleges jelzőket sárga, míg a negatív jelzőket piros színnel jelöltük, és balról jobbra kerültek elhelyezésre a gyakoriságuk szerinti csökkenő sorrendben.

1. ábra: Az első kérdésre adott válaszokban előforduló jelzők csoportosítása



Szabó L. Dávid – Sýkora Hernády Katalin: Hogyan vélekedtek az általános iskolások a történelemoktatásról 20 évvel ezelőtt?

A 36 jelző közül 5 pozitív, 1 semleges és 30 negatív volt. A jelzők a vízszintes tengelyen, a gyakoriságuk pedig a függőleges tengelyen helyezkednek el. A 2. táblázatban a felnőttek által adott jelzők megoszlását láthatjuk a háttérváltozók függvényében. Láthatjuk a válaszadók megoszlását nemek alapján, illetve, hogy milyen településtípuson jártak általános iskolába. A lányok által adott pozitív jelzők átlaga 0,21 pozitív jelző/fő, míg a férfiak által adott pozitív jelzők átlaga 0,33 pozitív jelző/fő. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgált mintában a történelemórákat a férfiak több pozitívabb jelzővel illették, mint a lányok.

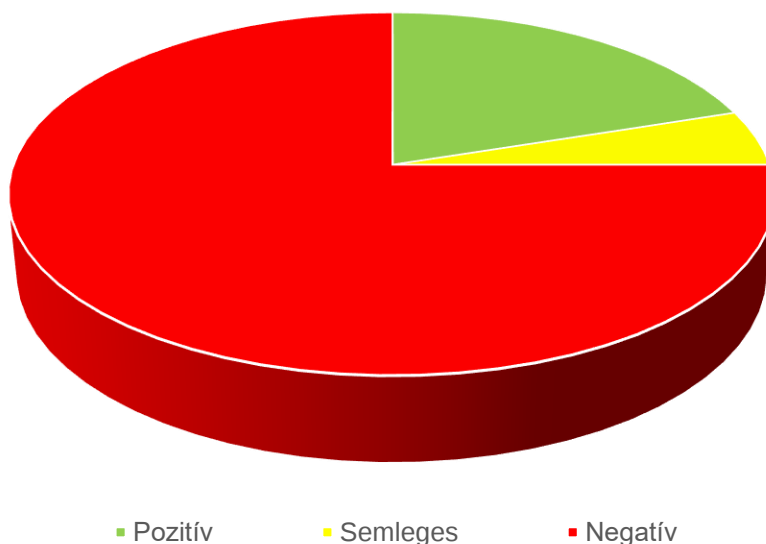
2. táblázat: Az első kérdésre adott válaszokban előforduló jelzők eloszlása a háttérváltozók függvényében

	Férfi			Nő		
	Pozitív	Semleges	Negatív	Pozitív	Semleges	Negatív
Főváros	2	0	0	0	0	3
	0	0	2	0	0	1
	0	0	1	0	0	1
				0	0	2
Nagyváros	0	0	1	0	0	3
				1	0	0
				0	0	4
				0	0	1
				0	0	2
				0	0	2
				1	0	0
Kisváros/falu	0	0	3	1	0	0
	0	0	2	0	0	2
				0	1	0
Összesen	2	0	9	3	1	21
Összesen	11			25		
Összesen	36					

A 20 felnőtt közül heten tanultak a fővárosban, nyolcan valamely nagyvárosban és öten valamely kisvárosban vagy faluban. A fővárosban tanuló személyek által adott pozitív jelzők átlaga 0,25 pozitív jelző/fő, a nagyvárosban tanuló személyek által adott pozitív jelzők átlaga 0,25 pozitív jelző/fő, míg a kisvárosban vagy faluban tanuló személyek által adott pozitív jelzők átlaga 0,2 pozitív jelző/fő. Ennek alapján megállapíthatjuk a vizsgált mintában, hogy a történelemórákat a fővárosi és a nagyvárosi iskolában tanuló személyek több pozitív jelzővel illették, mint a kisvárosban vagy faluban tanuló személyek.

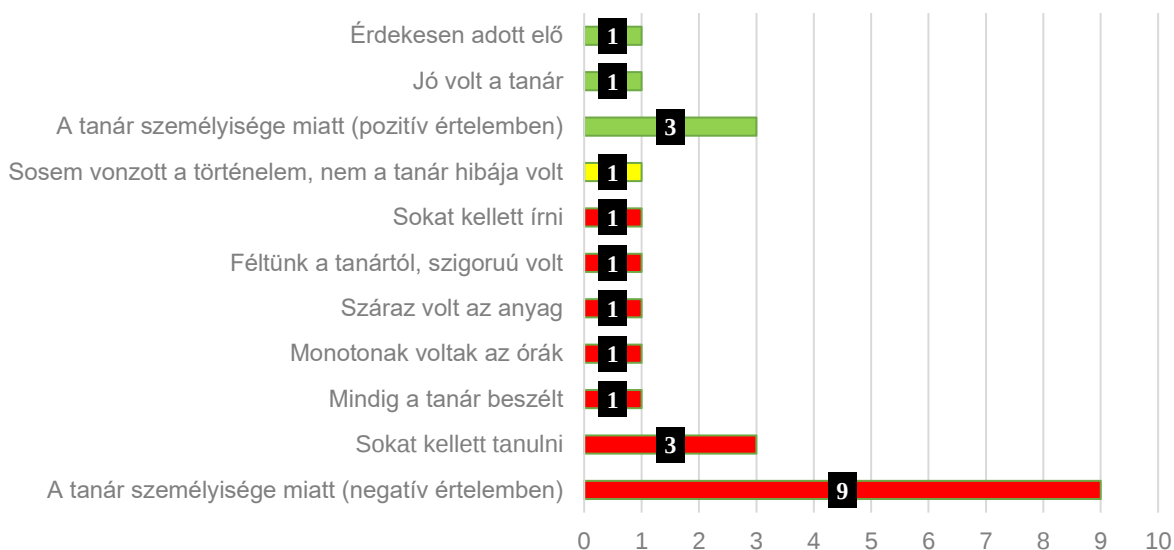
Ha egy felnőttet csak egy kategóriába sorolhatunk be annak alapján, hogy megítélése pozitív, semleges vagy negatív a történelemórákat illetően, akkor a következő eredményt kapjuk: 4 felnőtt megítélése pozitív, 1 felnőtt megítélése semleges, míg 15 felnőtt megítélése negatív a történelemórákat illetően. Pozitív besorolás alá került a történelemóra, ha a felnőtt által használt pozitív jelzők száma volt a legmagasabb, semleges besorolás alá került a történelemóra, ha a megkérdezett által használt jelzők közül a semleges jelzők száma volt a legmagasabb vagy a pozitív és a negatív jelzők száma megegyezett, míg negatív besorolás alá került a történelemóra, ha a válaszadó által használt negatív jelzők száma volt a legmagasabb (2. ábra).

2. ábra: Az első kérdésre adott válaszokban előforduló jelzők milyenség szerinti eloszlása



Az interjú második kérdésének a segítségével azt szeretnénk volna megtudni, hogy mi lehet az oka a felnőttek első kérdésre adott válaszában. A 20 személy összesen 23 okot említett (3. ábra). Fontos megemlítenünk, hogy 12 személy a tanár személyiségét emelte ki, tehát, hogy a tanórát a pedagógus személyisége miatt kedvelte, szerette, vagy éppen ellenkezőleg nem szerette. Három esetben került említésre, hogy a megkérdezetteknek sokat kellett tanulniuk, illetve egyszer, hogy mindig a tanár beszélt, monotonok voltak az órák, száraz volt a tananyag, szigorú volt a pedagógus, vagy sokat kellett írni. Egy esetben volt a tanóra megítélése negatív, miszerint sosem vonzotta a válaszadót a történelem, és ezt nem a pedagógus hibájának vélte.

3. ábra: A második kérdésre adott válaszok a csoportosítása



3 személy említette meg a pedagógus pozitív személyiségjegyeit, de összesen 5 erre irányuló válasz érkezett (egy személy több pozitívumot is említhetett). Az első kérdésre adott válaszok alapján 4 személynek volt a történelemórák megítélése pozitív (2. ábra), és ezen 4 személy közül 3 magyarázta ezen pozitív megítélését a pedagógus pozitív személyiségjegyeivel.

Az interjú harmadik kérdésének a segítségével azt szeretnénk volna megtudni, hogy milyen gyakran dolgoztak a megkérdezettek az általános iskolás történelemóráikon csoportban és/vagy párban, illetve, hogy készítettek-e projektmunkákat. A kapott válaszokat a 3. táblázatban közöljük. Azok a munkaformák, melyek nem fordultak elő az órákon 0-val jelöltük. Ha a munkaformák előfordultak 1-essel jelöltük, ha viszont mindig előfordult, akkor azt 2-sel jelöltük. Ahol legalább háromféle munkaformát alkalmaztak a történelemórákon, annak a megítélése pozitív és zölddel jelöltük (0 esetben). Ahol a frontális munkaforma mellett legalább egy másik munkaforma vagy projektmódszer is alkalmazásra került, annak a megítélése semleges és sárgával jelöltük (5 esetben). Ahol csak és kizárólag a frontális munkaforma volt jelen a megkérdezettek körében, annak a megítélése negatív és pirossal jelöltük (15 esetben).

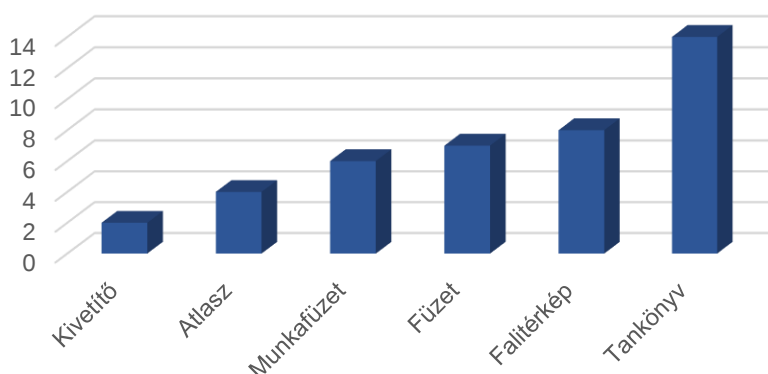
3. táblázat: A harmadik kérdésre adott válaszok eloszlása a munkaformák tekintetében

	Férfi				Nő			
	Frontális	Csoport	Páros	Projekt	Frontális	Csoport	Páros	Projekt
Főváros	2	0	0	0	2	0	0	0
	2	1	0	0	2	1	0	0
	2	0	0	0	2	0	0	0
					2	0	0	0
Nagyváros	2	0	0	0	2	0	0	0
					2	0	0	0
					2	0	0	0
					2	0	0	0
					2	1	0	0
					2	0	0	0
					2	0	0	0
Kisváros/falu	2	0	0	0	2	1	0	0
	2	1	0	0	2	0	0	0
					2	0	0	0

A 3. táblázatból azt is láthatjuk, hogy a 7 fővárosi iskolába járó felnőtt közül 5 esetben (71%) csak és kizárólag a frontális munkaformával dolgoztak a megkérdezettek és nem is alkalmazták a projektmódszert. A 8 nagyvárosi iskolában tanult felnőtt közül 7 esetben (88%) csak és kizárólag a frontális munkamódszerrel dolgoztak a megkérdezettek, míg az 5 kisvárosi vagy falusi iskolában tanult felnőttek közül 2 esetben (40%) csak és kizárólag a frontális munkaformával dolgoztak. Ennek alapján az állapítható meg, hogy a vizsgált mintában a munkaformák változatosságának a szempontjából a legkedvezőtlenebb helyzet a nagyvárosi iskolákban, míg a munkaformák változatosságát tekintve a legkedvezőbb helyzetet a kisvárosi, illetve falusi iskolák mutatják. Az első kérdésre adott válaszok alapján 15 tanulónak volt a történelemóra megítélése negatív (2. táblázat), és ezen 15 tanuló közül 12 esetében (3. táblázat) csak a frontális munkaformával találkoztak a megkérdezettek az általános iskolás történelemórákon.

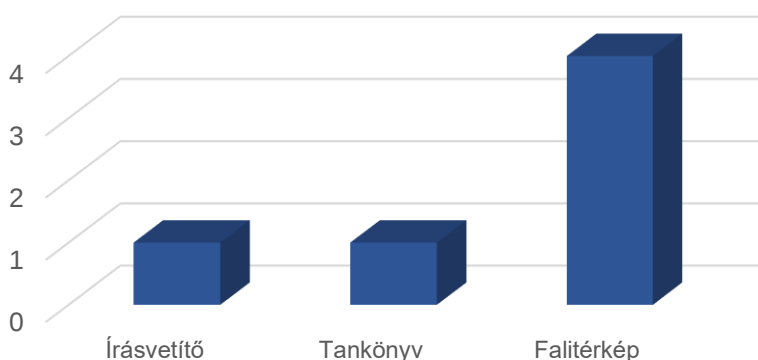
Azt is szeretnénk volna megtudni, hogy milyen segédeszközöket használtak a megkérdezettek a történelemórákon. Az elméleti részben tisztáztuk alapján jelen tanulmányunkban segédeszköznek tekintünk minden olyan taneszközt, amelyet a pedagógus a tanórákon használ. A válaszokat három kategóriába osztottuk a gyakoriság szerint rendezve. Az első kategóriába a minden órán használt segédeszközök kerültek, a második kategóriába a gyakran (hetente, kéthetente) használt segédeszközök, míg a harmadik kategóriába a ritkán (havonta egyszer, vagy ritkábban) használt segédeszközök.

4. ábra: A negyedik kérdésre adott válaszok csoportosítása a gyakoriság elve szerint rendezve – minden órán használt segédeszközök



A 4. ábra segítségével láthatjuk, hogy a legtöbben (14 fő) a tankönyvet jelölték meg, mint minden órán használt segédeszközt, majd ezt követte a falitérkép (8 fő), a füzet (7 fő), a munkafüzet (6 fő), majd az atlasz (4 fő) és végül a kivetítő (2 fő). Ezek azok a (segéd)eszközök, amelyeket a megkérdezett személyek minden történelemórán használtak. A gyakran használt segédeszközöket illetően, amelyeket a személyek hetente vagy kéthetente használtak, a következőképpen alakult az eloszlás: a falitérképet 4, míg a tankönyvet és az írásvetítőt 1 felnőtt említette (5. ábra).

5. ábra: A negyedik kérdésre adott válaszok a csoportosítása a gyakoriság elve szerint rendezve – gyakran használt segédeszközök (forrás: saját szerkesztés)



A ritkán használt segédeszközöket illetően, amelyeket a személyek havonta csak egyszer, vagy még ennél is ritkábban használnak a következőképpen alakult az eloszlás: a projektort 4, a falitérképet 2, míg a tankönyvet, az atlaszt és a füzetet 1 tanuló említette.

Az interjú ötödik kérdésének a segítségével azt szeretnénk volna megtudni, hogy az órák keretén belül a megkérdezett személyek milyen rendszerességgel találkoztak különféle

Szabó L. Dávid – Sýkora Hernády Katalin: Hogyan vélekedtek az általános iskolások a történelemoktatásról 20 évvel ezelőtt?

történelmi forrásokkal. Amennyiben soha nem találkoztak, akkor azt 0-val jelöltük és piros színnel negatívnak értékeltük. Amennyiben félévente egyszer találkoztak, akkor azt 1-essel jelöltük, ha havonta egyszer találkoztak, akkor azt 2-essel jelöltük, és mind a két esetben sárga színnel semlegesnek értékeltük. Ha hetente egyszer találkoztak, akkor azt 3-assal, ha minden órán, azt pedig 4-essel jelöltük, és mind a két esetben zöld színnel pozitívnak értékeltük (4. táblázat).

4. táblázat: Az ötödik kérdésre adott válaszok eloszlása a történelmi források gyakorisága szerint

	Férfi	Nő
Főváros	1	0
	0	0
	0	0
		0
Nagyváros	1	1
		1
		1
		0
		1
		1
		1
Kisváros/falu	1	1
	0	0
		0

A 4. táblázat alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a vizsgált mintában nem volt olyan válaszadó, aki egy félévben egynél többször találkozott volna valamilyen történelmi forrással a történelemóráik alkalmával. Az esetek felében (10 fő) a megkérdezettek semmilyen történelmi forrással nem találkoztak az órák keretén belül, míg az esetek másik felében (10 fő) is csak félévente egyszer találkoztak valamilyen történelmi forrással.

A felmérés előtt megfogalmazott kérdések megválaszolása

Az első kérdést illetően, miszerint mely munkaforma dominált a 20 évvel ezelőtti általános iskola történelemórákon a vizsgált mintában, megállapíthatjuk, hogy a 20 megkérdezett közül 15 (75%) csak a frontális munkaformával találkozott (3. táblázat), így elmondhatjuk, hogy a vizsgált mintában 20 évvel ezelőtt a frontális munkaforma dominált az általános iskola történelemórákon.

A második kérdés által azt szeretettük volna megtudni, hogy milyen érzelmekkel gondolnak a történelemórákra azok a felnőttek, akik az órákon többnyire a frontális munkaformával találkoztak. Megállapíthatjuk, hogy a vizsgált mintában 15 fő (75%) volt olyan, aki csak a frontális munkaformával találkozott (3. táblázat), és közülük 12 személy negatív érzelmekkel (2. táblázat) gondol vissza a történelemóráira – ennek oka feltételezhetően lehet az alkalmazott munkaformák szürkesége, de nem zárhatjuk ki, hogy közrejátszottak a tanórai források alkalmazásának hiánya vagy az adott tanár személyiségjegyei is. Tizenegy tanuló definiálta az óráit unalmasnak (1. ábra).

A harmadik kérdést illetően, miszerint van-e különbség a történelemórák érzelmi megítélését, illetően a fiúk és a lányok tekintetében megállapíthatjuk, hogy a vizsgált mintában a nők által adott pozitív jelzők átlaga 0,21 pozitív jelző/fő, míg a férfiak által adott pozitív jelzők átlaga 0,33 pozitív jelző/fő. Tehát az érzelmi megítélést illetően azt mondhatjuk a mintánkra vonatkozóan, hogy a történelemórák megítélése a fiúk szerint kedvezőbb, mint a lányok megítélése szerint.

Konklúzió, megvitatás

Az egyéni interjúkból megtudtuk, hogy melyek azok az érzések, amelyek először az alanyok eszébe jutnak, ha a történelemórákra gondolnak. A 20 személy összesen 36 jelzőt használt, melyek közül 5 pozitív, 1 semleges és 30 negatív volt. A vizsgált mintában a történelemórát férfiak több pozitívabb jelzővel illették, mint a nők. Ha egy válaszadót csak egy kategóriába sorolhatunk be annak alapján, hogy megítélése pozitív, semleges vagy negatív a történelemórákat illetően, akkor 4 felnőtt megítélése pozitív, 1 felnőtt megítélése semleges, míg 15 felnőtt megítélése negatív a történelemórát illetően.

A jelen felmérésből az is kiderült, hogy a 20 személy közül 15 személy csak a frontális munkaformával találkozott a történelemórák alkalmával. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a frontális munkaforma használata 20 évvel ezelőtt igen gyakran használt munkaformának minősült a történelemórán a vizsgált mintában.

IRODALOM

- ANDL Helga – TRENDL Fanni– VARGA Aranka (2018-2019): Kooperatív gyakorlatok I. – Pedagógusok sajátélményen alapuló reflexiója a kooperatív tanulás szervezéséről. *Autonómia és Felelősség*, 4. évf. 1-4. sz. 83-95.
<https://doi.org/10.15170/AR.2018-19.4.1-4.5>.
- APRÓ Melinda (2014): A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében. *Történelemtanítás, (XLIX.) Új folyam* 5. évf. 2-4. sz.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/12/apro-melinda-a-holokauszt-tanitasa-iskolai-projektoktat-as-kereteben-05-02-06/> (Letöltés: 2024. szept. 8.)
- ARATÓ Ferenc (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulás szervezés rejtelmeibe*. PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

Szabó L. Dávid – Sýkora Hernády Katalin: Hogyan vélekedtek az általános iskolások a történelemoktatásról 20 évvel ezelőtt?

- ARATÓ Ferenc (2016): Mítoszok és félreértések a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban. *Autonómia és Felelősség*, 2. évf. 1. sz. 43-56.
<https://doi.org/10.15170/AR.2016.2.1.3>.
- BINKLEY, Marilyn – ERSTAD, Ola – HERMAN, Joan – RAIZEN, Senta – RIPLEY, Martin – MILLER-RICCI, May – RUMBLE, Mike (2012): Defining twenty-first century skills In: GRIFFIN, Patrick – MCGAW, Barry – CARE, Esther (szerk.): *Assessment and teaching of 21st century skills*, Springer, Dordrecht, 17-66.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- BOGNÁR Mária (2002): Tanulás mindenkinek. In: MONOSTORI Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 52-63.
- CSEPELI György – SZATHMÁRY Eörs – MURÁNYI István (2020): Kooperációs tanulási kísérlet iskolai osztályteremben, *Educatio*, 29. évf. 1. sz. 108-115.
<https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.8>
- DILLENBOURG, Pierre (1999): What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, Pierre (szerk.): *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier, London.
- FALUS Iván – SZÜCS Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó, Budapest:
https://mersz.hu/dokumentum/m872d_1/ (Letöltés: 2023. okt. 26.)
- FAZEKAS Csaba (2000): *Bevezetés az újkori magyar történeti források tanulmányozásába*. Segédanyag III. éves történelem szakos hallgatók számára, 2.
<https://www.uni-miskolc.hu/~bolfazek/forras.htm> (Letöltés: 2023. júl. 22.)
- JOHNSON, David W. – JOHNSON, Frank P. (2003): *Joining together: Group theory and group skills*. Allyn and Bacon.
- JOHNSON, David W. – JOHNSON, Roger T. – Holubec, Edythe J. (1994): *Cooperative learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- JÓZSA Krisztián – SZÉKELY Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 104. évf. 3. sz. 339-362.
- KAGAN, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- KAPOSI, JÓZSEF (2020): A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás, (LV.) Új folyam XI. évf.* 1-2. sz.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/kaposi-jozsef-a-hazai-tortenelemoktatasi-dilemmai-11-01-03/> (Letöltés: 2024. szept. 8.)
- KEY COMPETENCIES (2002). *A Developing Concept in General Compulsory Education. The Information Network on Education in Europe*. Eurydice, European Unit. Brussels, 20-21.
- KOŽUCHOVÁ, Mária – PAVELKA, Jozef – VARGOVÁ, Mária – ŠEBEŇOVÁ, Iveta. – STEBILA, Ján (2011): *Elektronická učebnica didaktika technickej výchovy*. Online. Univerzita Komenského, Bratislava .
- M. NÁDASI Mária (2022). Az oktatás szervezeti keretei és formái. In: FALUS Iván – SZÜCS Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 621–648.
<https://doi.org/10.1556/9789634548454.18>
- ÓHIDY ANDREA(2005): Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 12. sz. 100-108.
- PAAVOLA, Sami– HAKKARAINEN, Kai (2005): The knowledge creation metaphor – An emergent, epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14. vol. 537-557.

<https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>

- SCHRAMM, WILBUR L. (1964). *Mass media and National Development*. Stanford University Press.
- SZABÓ, L. Dávid (2022): Történelemtanítás tanulói szemmel, avagy hogyan vélekednek az általános iskolások a történelem tanításáról. In: JUHÁSZ Márta – KARAINÉ GOMBOCZ Orsolya – MONGYI Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások - a változás pedagógiája IV*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 412-422.
- TAQI, Hanan A. – AL-NOUH, Nowreya A. (2014): Effect of Group Work on EFL Students' Attitudes and Learning in Higher Education. *Journal of education and Learning*, Vol. 3. No. 2. 52-65.
<https://doi.org/10.5539/jel.v3n2p52>
- TÓTH Péter– HORVÁTH Kinga (2022): *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe*. Selye János Egyetem, Komárom.

ABSTRACT

Szabó, L. Dávid – Sýkora Hernády, Katalin

What did primary school students think about history teaching 20 years ago?

Nowadays, the needs of students are already different than they were 50 years ago, and pedagogy must also keep up with this rapid change. The domestic and international pedagogic studies of recent decades have clearly pointed out that the Hungarian school system is not sufficiently effective, which is why the content and methods of traditional education have been subject to various criticisms. In this study, we are looking for an answer to the question of what opinions and memories adults have about their history lessons in elementary school from 20 years ago. This examination includes the students' feelings and feedback, as well as the working methods used in the lessons, as well as the use of aids to support the lessons. 20 Hungarian adults from all over the country took part in the survey. Of the 20 adults, 6 were men and 14 were women.

JEGYZETEK

- ¹ SZABÓ, L. Dávid (2022): Történelemtanítás tanulói szemmel, avagy hogyan vélekednek az általános iskolások a történelem tanításáról. In: JUHÁSZ Márta – KARAINÉ GOMBOCZ Orsolya – MONGYI Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások - a változás pedagógiája IV*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 412-422.
- ² PAAVOLA, Sami– HAKKARAINEN, Kai (2005): The knowledge creation metaphor – An emergent, epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14. vol. 537-557.
- ³ TÓTH Péter– HORVÁTH Kinga (2021): *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe*. Selye János Egyetem, Komárom, 20-21.
- ⁴ DILLENBOURG, Pierre (1999): What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, Prirer (szerk.): *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier, London, 7.

Szabó L. Dávid – Sýkora Hernád Katalin: Hogyan vélekedtek az általános iskolások a történelemoktatásról 20 évvel ezelőtt?

-
- ⁵ KAGAN, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest; ARATÓ Ferenc (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve - Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 27-28.
- ⁶ TÓTH–HORVÁTH (2021) 208.
- ⁷ KOŽUCHOVÁ, Mária – PAVELKA, Jozef – VARGOVÁ, Mária – ŠEBEŇOVÁ, Iveta. – STEBILA, Ján (2011): *Elektronická učebnica didaktika technickej výchovy*. Online. Univerzita Komenského, Bratislava, 36.
- ⁸ M. NÁDASI Mária (2022). Az oktatás szervezeti keretei és formái. In: FALUS Iván – SZÜCS Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 621–648.
https://mersz.hu/dokumentum/m872d_1/ (Letöltés: 2023. okt. 26.)
- ⁹ TÓTH–HORVÁTH (2021) 270.
- ¹⁰ JÓZSA Krisztián – SZÉKELY Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 104. évf. 3. sz. 339.
- ¹¹ ANDL Helga – TRENDL Fanni – VARGA Aranka (2018-2019): Kooperatív gyakorlatok I. – Pedagógusok sajátélményen alapuló reflexiója a kooperatív tanulásszervezésről. *Autonómia és Felelősség*, 4. évf. 1-4. sz. 83-95.
- ¹² ANDL–TRENDL–VARGA (2018-2019) 89
- ¹³ JOHNSON, David W. – JOHNSON, Frank P. (1994, 2003): *Joining together: Group theory and group skills*. Allyn and Bacon, 87.
- ¹⁴ BINKLEY, Marilyn – ERSTAD, Ola – HERMAN, Joan – RAIZEN, Senta – RIPLEY, Martin – MILLER-RICCI, May – RUMBLE, Mike (2012): Defining twenty-first century skills In: GRIFFIN, Patrick – MCGAW, Barry – CARE, Esther (szerk.): *Assessment and teaching of 21st century skills*, Springer, Dordrecht, 17-66.; KEY COMPETENCIES (2002). *A Developing Concept in General Compulsory Education. The Information Network on Education in Europe*. Eurydice, European Unit. Brussels, 20-21.; BOGNÁR Mária (2002): Tanulás mindenkinek. In: MONOSTORI Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 52-63.
- ¹⁵ CSEPELI György – SZATHMÁRY Eörs – MURÁNYI István (2020): Kooperációs tanulási kísérlet iskolai osztályteremben, *Educatio*, 29. évf. 1. sz. 108-115.
- ¹⁶ CSEPELI–SZATHMÁRY–MURÁNYI (2020) 114.
- ¹⁷ Uo.
- ¹⁸ APRÓ Melinda (2014): A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében. *Történelemtanítás, (XLIX.) Új folyam* 5. évf. 2-4. sz.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/12/apro-melinda-a-holokauszt-tanitasa-iskolai-projektoktatasi-kereteben-05-02-06/> (Letöltés: 2024. szept. 8.)
- ¹⁹ ARATÓ Ferenc (2016): Mítoszok és félreértések a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban. *Autonómia és Felelősség*, 2. évf. 1. sz. 45.
- ²⁰ ARATÓ (2016) 55.
- ²¹ Uo.
- ²² FALUS–SZÜCS (2022)
- ²³ TÓTH – HORVÁTH (2021) 271.
- ²⁴ ÓHIDY Andrea (2005): Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 12. sz. 100-108.
- ²⁵ TAQI, Hanan A. – AL-NOUH, Nowreya A. (2014): Effect of Group Work on EFL Students' Attitudes and Learning in Higher Education. *Journal of education and Learning*, Vol. 3. No. 2. 52-65.
- ²⁶ KAPOSI, JÓZSEF (2020): A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás, (LV.) Új folyam* XI. évf. 1-2. sz.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/kaposi-jozsef-a-hazai-tortenelemoktatasi-dilemmai-11-01-03/> (Letöltés: 2024. szept. 8.)
- ²⁷ FALUS–SZÜCS (2022) 523.
- ²⁸ TÓTH–HORVÁTH (2021) 271.
- ²⁹ SCHRAMM, WILBUR L. (1964). *Mass media and National Development*. Stanford University Press.
- ³⁰ FAZEKAS Csaba (2000): *Bevezetés az újkori magyar történelmi források tanulmányozásába*. Segédanyag III. éves történelem szakos hallgatók számára, 2.
<https://www.uni-miskolc.hu/~bolfazek/forras.htm> (Letöltés: 2023. júl. 22.)